

Dr. Kotkamp, Uwe

Gelingsbedingungen von Supervision an Schulen

eingereicht als

Abschlussarbeit im Zertifikatsstudiengang
„Supervision und Coaching“

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit
In Kooperation mit BASTA Fortbildungsinstitut
für Supervision und Coaching e.V.

Roßwein, 2012

Erstprüfer: Prof. Stefan Busse

Zweitprüfer: Dr. Christina Schierwagen

vorgelegte Arbeit wurde verteidigt am 23.01.2012

Inhalt

1	Anforderungen im Schulalltag und Supervisionsbedarf	3
2	Supervisionsrealität an den Schulen und eigene Erfahrungen	9
3	Ursachen für den Mangel an Supervision in Schulen	11
4	Expertenbefragung zur Supervision an Schulen	15
5	Auswertung der Expertenbefragung	17
6	Schlussfolgerungen für die Einführung von Supervision in Schulen und die supervisorische Tätigkeit als Schulpsychologe	22
7	Literatur	27
8	Anhang	29

1 Anforderungen im Schulalltag und Supervisionsbedarf

Anforderungen, die Pädagogen innerhalb und außerhalb von Schulen bewältigen müssen, sind komplex, oftmals widersprüchlich und können im Gegensatz zum negativen Ansehen des Lehrerberufs und der öffentlichen Meinung zu einem deutlich erhöhten Gesundheitsrisiko im Vergleich zu anderen Berufsgruppen führen. Kaum eine Studie, welche die Supervision in Schulen zum Gegenstand hat, verzichtet auf die zumindest ansatzweise Darstellung dieser Anforderungen, da sich daraus nahezu selbstredend der enorme Bedarf an reflexiven Beratungsformen wie Supervision und Coaching begründet. Bereits Sigmund Freud hat auf die großen Belastungen, welche der Lehrerberuf mit sich bringt, hingewiesen. Der Lehrer habe, so S. Freud, neben dem Analytiker und dem Politiker einen der „unmöglichen Berufe, in denen man des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann“ (Freud, 1937/1999, siehe Schaarschmidt, 2004, S. 17). Umfangreiche Analysen und Darstellungen der Anforderungen, welche Pädagogen bewältigen müssen, finden sich unter anderem in Schaarschmidt (2004, 2007), Palzkill (1995), Scala und Grossmann (2002), Brandl (2000) sowie Maurer (2004).

Die wesentlichen, den Beratungsbedarf bestimmenden Merkmale des Lehrerberufs innerhalb und außerhalb von Schulen sind laut oben genannten Autoren:

- Umgang mit **widersprüchlichen Forderungen und Rollenerwartungen**, Rollenkonflikte durch Widersprüche in der Lehrerarbeit (Selektion vs. Förderung, individuelle Autonomie im Unterricht vs. Verrechtlichung und bürokratische Reglementierung, Eingehen auf einzelne Schüler vs. Steuerung sozialer Prozesse in der Klasse, Humanität vs. Effizienz, Bildung vs. Erziehung),
- **idealisiertes Lehrerbild und geringes Ansehen** von Lehrern in der Öffentlichkeit,
- **Personalisierung schultypischer struktureller Probleme** in den Lehrer durch Schüler, Eltern, Vorgesetzte und den Lehrer selbst (dadurch chronisch schlechtes Gewissen des Lehrers),
- permanente **Überlastung und Überlastungserleben** im Lehreralltag bei Abwertung des Arbeitsumfangs eines Lehrers in der Öffentlichkeit (die tatsächliche wöchentliche Gesamtarbeitszeit eines Lehrers bei Berücksichtigung der Ferien beträgt durchschnittlich 48 Stunden (Palzkill, 1995), hohes Erkrankungs- beziehungsweise Burn-out-Risiko durch berufliche Belastungen),

- Bildungs- und Erziehungsarbeit als **Einzelkämpfertum** bei geringer Möglichkeit und Bereitschaft zum Austausch unter Lehrern sowie häufig fehlender sozialer Unterstützung,
- Handeln in einem System, das sich auf **permanente Bewertung, Selbstwert und Leistung** sowohl bei den Schülern als auch Lehrern gründet,
- **keine oder negative Rückmeldungen** im Schulalltag, Erfolge sind schwer wahrnehmbar und attribuierbar, Ungleichgewicht zwischen langfristigen Erfolgserwartungen und aktuellen Misserfolgswahrnehmungen,
- **flache Hierarchien im Schulsystem** (bürokratisch und regelgeleitet organisiert aber hierarchisch wenig ausdifferenziert). Die Steuerung erfolgt in der Regel über Anweisungen von oben. Die Regeln sind aber nicht wirklich durchsetzbar und kontrollierbar. Es besteht eine große Diskrepanz zwischen der faktischen Reglementierung und den tatsächlich vorhandenen Freiheiten und Spielräumen für die einzelnen Lehrer. Flache Hierarchien begünstigen zudem die Entwicklung informeller Hierarchien.
- **Autonome Mängelverwaltung** durch die Schule statt wirklicher Autonomie und Eigenverantwortung.

Eines der wesentlichsten Merkmale der Tätigkeit eines Lehrers ist die zur Bewältigung des Schul- und Unterrichtsalltags permanent geforderte **Beziehungsarbeit auf unterschiedlichen Ebenen**, insbesondere zu den Schülern aber auch zu Kollegen, zur Schulleitung, zu anderen pädagogischen Fachkräften an der Schule, mit Eltern oder mit Vertretern der Schulaufsicht. Die daraus zwangsläufig entstehenden Reibungen ergeben einen hohen Reflexionsbedarf. Der Lehrerberuf scheint neben der Tätigkeit von Sozialarbeitern geradezu prototypisch für die Notwendigkeit von Supervision zu stehen. Lehrer sind typische Beziehungsarbeiter mit Einzelkämpferstatus.

Die Anforderungen der Schulleitung bestehen vor allem im Schulmanagement und beinhalten drei grundsätzliche Aufgabenbereiche (Schratz, 1996, siehe Maurer, 2004, S. 73 - 78):

- Administration und Organisation,
- Führung und Leitung,
- Pädagogische Aufgaben (pädagogische Leitung, Anleitung und Beratung).

Die Bewältigung dieser drei grundsätzlichen Aufgabenbereiche erfordert ein Handeln in unterschiedlichen Aufgabenfeldern, welche über den Wirkungsbereich der Schule selbst

hinaus gehen: Schul-/Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Elternarbeit, Beziehungen zu Schulbehörde/-aufsicht und Schulträger, Gemeinwesenorientierung und außerschulische Kontakte, Qualitätskontrolle.

Führungskräfte an Schulen sind auf Grund ihrer begrenzten Einbindung in das Kollegium insbesondere Vereinsamungen im Beruf ausgesetzt. Andererseits tragen sie Verantwortung für die Entwicklung einer notwendigen Kommunikations-, Kooperations- und Feedbackkultur an der Schule.

Lehrkräften an Schulen sind auf Grund der komplexen Anforderungsstruktur ihres Berufes einer Vielfalt von Belastungsfolgen ausgesetzt (siehe unter anderem Bendjuss, Klaeger, Niemann, 2006):

- anhaltendes Erleben von Überforderung und Hilflosigkeit durch permanente Bewältigung von kleinen und großen Krisen,
- Unzufriedenheit mit dem eigenem Tun als Folge fehlender Handlungskompetenzen,
- Unzufriedenheit mit den Bedingungen (permanente Veränderungen im System Schule, Erleben von Schule als ein Ort des Mangels, Schulalltag wird als Belastung, Ärger, Kampf erlebt, ein andauerndes Gefühl des Ausgelaugt- und Ausgeliefertseins),
- da Feedback und gegenseitige Unterstützung fehlen, erleben sich Lehrer häufig als Einzelversager („ich leide, woran andere nicht leiden“, kein geteiltes Leid),
- fehlende oder unzureichende Wertschätzung und daraus folgendes Missverhältnis zwischen investierter Anstrengung und erlebtem Erfolg eigenen Handelns (Gradifikationskrisen).

Aktive Psychohygiene in Form von Distanzierung von den schulischen Anforderungen und Entlastung durch ein soziales Stützsystem außerhalb von Schule sowie Organisation von sozialer Unterstützung und Kommunikation im Beruf, sind laut Schaarschmidt (2004) die drei Hauptfaktoren, um der permanenten Burnout-Bedrohung im Lehrerberuf entgegenzuwirken. Dass dies sehr häufig nicht gelingt, zeigt die von Schaarschmidt und Mitarbeitern durchgeführte Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004, Schaarschmidt und Kieschke, 2007). Über alle Bundesländer hinweg bewältigen ca. 30 % der Lehrer ihren Beruf in einem Zustand der völligen psychischen und physischen Erschöpfung und Resignation (Burnout). Weitere 30 % sind auf Grund ihres besonders hohen beruflichen Engagements bei geringer Distanzierungsfähigkeit außerhalb von Schule in hohem Maße von Erschöpfung und Ausbrennen bedroht. 63 % der Pädagogen an Schu-

len gehen auf Grund von Erkrankungen vor dem Erreichen des gesetzlichen Renteneintrittsalters in den Ruhestand (Busch, 2010). Bei der Hälfte davon geschieht dies aufgrund von psychischen und psychosomatischen Erkrankungen. Trotz der Signalwirkung der Befunde auch in der Öffentlichkeit, hat sich an diesem Zustand bis heute nichts geändert (Schaarschmidt, 2010). Schaarschmidt (ebenda) bemerkt rückblickend: „Es ist klarer geworden, dass Lehrerinnen und Lehrer keineswegs beneidenswerte Halbtagsjobber sind, sondern einen der anstrengendsten Berufe ausüben. Das betrifft speziell die psychischen Belastungen, die ihr Arbeitsalltag mit sich bringt.“

Über die positive Wirkung von Supervision und Coaching für Pädagogen und deren Führungskräfte besteht kaum Zweifel, betrachtet man die in der Literatur thematisierten bzw. zusammengetragenen Arbeiten (Reitbauer, 2008; Berlardi, 2001; Maurer, 2004; Hausinger, 2008). Allerdings berichtet Belardi (2002) unterschiedlich große Effekte von Supervision im Schulsystem. So würden alle bis dahin bekannten Untersuchungen die höchsten Wirkungen auf der persönlichen Ebene der Akteure im System Schule (Pädagogen, Führungskräfte) und deren „Kunden“ (Schüler, Eltern) zeigen. Mittelmäßige Wirkungen von Supervision findet Belardi dagegen auf der Ebene der Teams bzw. Kollegien. Keine oder nur geringe Effekte bringe Supervision auf der institutionellen Ebene, da hier Entscheidungen überwiegend ohne Mitbeteiligung der an Supervision teilnehmenden Pädagogen getroffen werden. Belardi (2002, S. 32) kommt im Ergebnis seiner Betrachtungen zu folgendem Schluss: „Diese Ergebnisse rechtfertigen den verhältnismäßig geringen Zeit- und Kostenaufwand für die Supervision im Vergleich zu nachgewiesener Qualitätssteigerung und Kostenersparnis.“

In einer empirischen Studie konnte Erbring (2007) zeigen, dass sich nach 15 Supervisionssitzungen in einem Kollegium (Gesamtschule) im Verlauf eines (Schul-)jahres der Anteil an habitueller Kommunikation (asymmetrische, kontrollierende, bevormundende, d.h. unreflektierte, gewohnheitsmäßige Kommunikation) deutlich vermindert und statt dessen eine pädagogisch professionellere Kommunikationsform (gekennzeichnet durch eine gelungene Ausbalancierung der Selbstverantwortungsanteile der Kommunizierenden) verwendet wird. In Anbetracht der Bedeutung von Kommunikation in Schulen ist dieses Ergebnis besonders bemerkenswert.

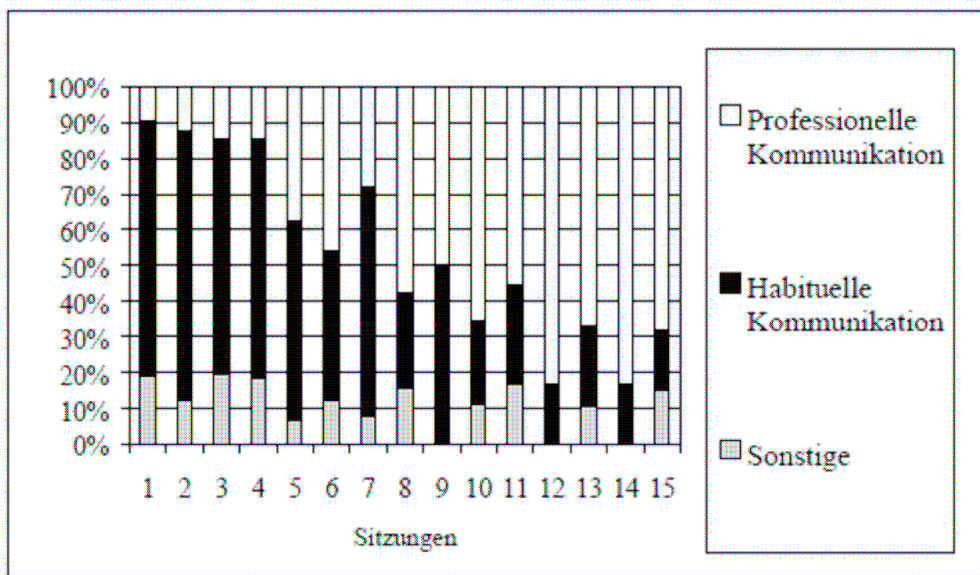


Abb.1 Anteile professioneller und habitueller Kommunikation im Verlauf eines Jahres (15 Sitzungen) (siehe Erbring, 2007, S. 35)

Eine detaillierte und umfangreiche Darstellung von empirischen Arbeiten zur Supervision im System Schule wurde von Reitbauer (2008) vorgelegt. In ihrer Diplomarbeit stellt die Autorin 23 Studien mit ihren Forschungsfragen und den jeweiligen Ergebnissen dar.

Schreyoegg (2000) betrachtet den Nutzen von Supervision und Coaching für Führungskräfte in Schulen insbesondere unter dem Gesichtspunkt von Schulentwicklung.

- Personalentwicklung für die Schulleitung:

Realisierung von Managementrollen, Realisierung von Managementfunktionen, Realisierung schulspezifischer Führungsaufgaben.

- Dialogform über Freud und Leid im Leitungsberuf:

Bewältigung positionsbedingter Einsamkeit, Unterstützung der Rollensicherheit, Klärung der Rollenerwartungen innerhalb und außerhalb von Schule und Abgleich mit eigenen Erwartungen, Klärung des Verhältnisses zur informellen Struktur in der Schule, konstruktives Nutzen der Mikropolitik durch Personen und Personengruppen in der Schule, Verbesserung relevanter Interaktionen, in Einklang bringen von formalen und informellen Anforderungen im Beruf und der persönlichen Bedürfnisse.

Weitere wichtige Coachinginhalte bei Führungskräften an Schulen sind: Führung von Veränderungsprozessen im System Schule (z.B. Umgang mit Widerständen), Umgang mit Dilemmata in der Führung (Neuberger, 2002) wie z.B.: Distanz (Sachbezug) vs.

Nähe (Personenbezug), Gleichbehandlung aller und Differenzierung im Einzelfall, Kooperation vs. Konkurrenz, Aktivierung vs. Zurückhaltung. Die Gestaltung des Zusammenspiels schulischer Führungskräfte im Leitungsteam einer Schule ist ein weiteres Thema innerhalb der führungsbezogenen Beratung von Schulen. Bedarf an reflexiven Beratungsformen ergeben sich insbesondere auch im Prozess der Übernahme von Leitungsfunktionen. Im Fokus stehen dabei u.a. das Wie und die Abfolge der Aufgabenerfüllung, der Umgang mit zugeschriebener und real “erteilter“ Macht und die Neudefinition der beruflichen Rolle.

Stöckmann (2010) stellt den Gewinn von Supervision in der II. Phase der Lehrerbildung in neun Thesen dar, welche zusammenfassend und dieses Kapitel abschließend dargestellt werden, da sie auch für Supervision in Schule insgesamt Geltung haben:

1. Begünstigung der Verknüpfung von Wissen und Handeln,
2. Unterstützung der Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz,
3. Erweiterung der Perspektiven auf das Erlebte,
4. Gestaltung der Rollen im System Schule,
5. Unterstützung von Teambildungsprozessen,
6. Unterstützung von Initiierungs- und Innovationsprozessen,
7. Qualitätssteigerung und –sicherung,
8. Beitrag zum Lebenslangen Lernen,
9. Entlastung im Lehrerberuf.

2 Supervisionsrealität an den Schulen und eigene Erfahrungen

Schon Internetabfragen zeigen die enorme Bedeutung, welche Supervision in den Schulen hat oder haben könnte. So findet man zum Beispiel beim Internetportal Google zu den Suchstichworten „Supervision in Schulen“ 1,3 Millionen Nennungen. Angesichts der komplexen Anforderungs- und Belastungsstrukturen, denen Lehrkräfte in den Schulen ausgesetzt sind, wundert diese Menge nicht. Supervision sollte, so ist anzunehmen, unumgänglicher und etablierter Begleiter des gesamten pädagogischen Personals an Schulen sein.

Die Realität an den Schulen ist aber eine völlig andere. Denner (2000) spricht sogar von einer Beratungsabstinenz, welche häufig an Schulen anzutreffen sei. An diesem Zustand hat sich in den letzten Jahren trotz weiterer wissenschaftlicher Fokussierung auf das Thema Supervision in Schulen und trotz des Engagements von Supervisoren innerhalb und außerhalb der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv) ¹ nichts Grundlegendes geändert. So kommt Erbring (2007, S. 28) in ihrer Betrachtung der Supervisionsaktivitäten an Schulen zu folgendem Schluss: „In den vergangenen 10 Jahren hat die Teilnahme an Supervision bei LehrerInnen keine nennenswerte Veränderung erfahren, obwohl es inzwischen Studien gibt, welche die Wirksamkeit von Supervision für die Professionalisierung von Lehrpersonen belegen (z.B. Erbring, 2007; Denner, 2000).“

In Sachsen-Anhalt (vergleichbare schulpolitische Situation wie Thüringen) nahmen innerhalb von acht Schuljahren (1998/99 – 2005/06) ca. 35 % der Führungskräfte und ca. 3,2 % der Lehrer/pädagogische Mitarbeiter an Supervisionen ein- bzw. mehrmals teil (Bendjus, Klaeger, Niemann, 2006). Innerhalb eines einzelnen Schuljahres waren dies durchschnittlich 57 Führungskräfte (4,4 %) und 108 Lehrer bzw. päd. Mitarbeiter (0,4 %). Da eine Mehrfachteilnahme von Pädagogen nicht berücksichtigt wurde, fällt die tatsächliche Anzahl von Personen in Supervision noch geringer aus.

Maurer (2004) beschreibt die Supervisionsabstinenz in unterschiedlichen Bundesländern in Österreich und zeichnet ein ähnlich ernüchterndes Bild (S. 56f): „Aus budgetären Gründen gibt es oft keine regelmäßigen Angebote, sondern nur auf Anfrage supervisorische Unterstützung für Lehrer und Teams, die akut Schwierigkeiten haben. Super-

¹ Die DGSv verteilt seit 2003 ein Broschüre mit dem Titel „Supervision – wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule“, welche 2010 wiederholt überarbeitet wurde. Ein eigener Arbeitsbereich „Supervision und Schule“ innerhalb der DGSv existiert ununterbrochen seit 2003.

vision bleibt aber auf jeden Fall eine Randerscheinung.“ Im Durchschnitt nahmen nur 2,7 % der Lehrer regelmäßig an einem Supervisionsangebot eines pädagogischen Instituts teil.

Auch persönliche Erfahrungen, welche ich im Rahmen meiner Honorartätigkeit in der Durchführung schulinterner Fortbildungen gemacht habe, machen das Problem deutlich. An Schulen an unterschiedlichen Standorten und verschiedenen Schularten wurden von mir in den letzten sieben Jahren Vorträge und Diskussionsrunden insbesondere zu den Themen „Burnout/Lehrergesundheit“ und „Umgang mit Unterrichtsstörungen“ durchgeführt. Wesentlicher Schwerpunkt lag dabei auf der Prävention. In diesem Zusammenhang wurde die gemeinsame Reflexion beruflicher und außerberuflicher Belastungen und Probleme sowie deren individueller Bewältigungsstrategien in den Kollegien als ein wesentlicher entlastender Faktor in beiden Themenfeldern deutlich herausgestellt. Trotz teilweise großer Betroffenheit, welche die Darstellung des Krankheitsbildes Burnout und dessen Entstehung sowie der aktuellen Situation immer wieder hervorrufen, kam es nur in wenigen Fällen zu entsprechenden Anfragen bezüglich weiterer supervisorischer Bearbeitung des Themas. Auch Anfragen seitens betroffener bzw. hoch belasteter Lehrer nach einer regelmäßigen Supervision, bei der auch die Bereitschaft zur Eigenfinanzierung bekundet wurde, führten nicht zu einem tatsächlichen Auftrag. Es blieb bei Interessensbekundungen, ohne dass danach tatsächlich Beratungen organisiert und in Anspruch genommen wurden.

Auf der anderen Seite bestätigen die dennoch zustande gekommenen Supervisionen an Schulen zum Thema Lehrergesundheit die große Relevanz dieser Beratungsform. Allein die Eingangsfrage nach der aktuell größten Belastung verbunden mit einer anschließenden Aufstellung zum Thema, wie lange die Teilnehmer die Belastungen im Zusammenhang mit ihrem Beruf bewältigen werden (Frage nach der Widerstandskraft), zeigten eine starke emotionale Betroffenheit und bewirkten eine hohe Bereitschaft zur weiteren intensiven persönlichen Auseinandersetzung in den zumeist ganztägigen Beratungen. Dabei standen sowohl die Entlastungsstrategien der Teilnehmer als auch die individuellen Bewertungsmuster und Einstellungen sowie deren biografische Herkunft im Fokus der Reflexionen.

Momentan sammle ich weitere, unerwartet positive Erfahrungen hinsichtlich der Bereitschaft von Schulen, Supervision einführen zu wollen. In den ersten zwei Wochen

seit Beginn meiner neuen Tätigkeit als Schulpsychologe im Schulamt Gera/Schmölln wurden mir bereits drei Anfragen nach Supervision für Kollegien bzw. Steuergruppen durch Schulleiter gestellt, ohne dass ich mich bisher an den Schulen vorgestellt und Supervisionsangebote unterbreitet habe. Im Gespräch mit einem Schulleiter einer Grundschule, der regelmäßige Supervision an seiner Schule einführen will, zeigte sich der große Bedarf. Als er von der Möglichkeit erfahren hatte, habe er sich deshalb so schnell an mich gewandt, da vermutlich auch an anderen Schulen eine große Nachfrage an reflexiver Beratung bestehe und ich „sicher bald ausgebucht sei“. Nicht ohne Einfluss könnte dabei sein, dass die Schulen/Pädagogen für die Beratungen kein Honorar zahlen müssen, da dies Teil meines Dienstgeschäfts ist. Insofern wäre mit dem Wegfall der Finanzierungsfrage ein Hinderungsgrund für die Einführung von Supervision an Schulen beseitigt. Dass die Finanzierung eine wichtige Rolle spielt, verdeutlicht das Zustandekommen eines Einzelsupervisionsprozesses über zwölf Sitzungen, den ich mit einem Lehrer in einer freien Schule durchführte. Erst nach Bereitstellung des Honorars durch den Schulträger kam es zu einer entsprechenden Anfrage der Schulleitung. Lehrer lehnen häufig eine Eigenfinanzierung ab. Die Gründe dafür scheinen im Schulsystem selbst zu liegen. Denn für die psychische Bewältigung von Belastungen, deren Ursachen Lehrer meist ausschließlich im Mangelsystem Schule sehen (schwierige Schüler, Vertretungsstunden in Folge des Stundenausfalls durch Personalmangel, schlechte räumliche Bedingungen, kaum Rückzugsmöglichkeiten in den Pausen, zu große Klassen, etc.), sind sie nicht auch noch bereit, selbst die Finanzierung zu übernehmen.

3 Ursachen für den Mangel an Supervision in Schulen

Neben dem bereits genannten Finanzierungsproblem von Supervision in Schulen werden in der Literatur eine ganze Reihe von Ursachen für die ‚Supervisionsabstinenz‘ von Schulen diskutiert.

Die Berufssituation und die Berufssozialisation von Pädagogen fördern die Tendenz, sich gegen Einblicke von außen in die eigene Arbeit zu verschließen (Palzkill, 1995). So schreibt die Autorin (S. 118): „Da Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Berufssozialisation kaum je die Erfahrung professioneller Beratung machen konnten, in der nicht die Beurteilung ihrer Leistung im Vordergrund stand, ist ihnen eine solche auch schlecht vorstellbar.“ Auch Müller (2007) bemängelt die Bewertungslastigkeit des Handelns in

Schulen und sieht in der Lehrerbildung die entscheidende Ursache (S. 48): „Gerade die fehlende Trennung zwischen Beratung, Anleitung und Bewertung löst viele Zweifel an der Wirkung traditioneller Lehrerbildungskonzepte im Hinblick auf eine Professionalisierung des Lehrerhandelns aus. Die Unverträglichkeit dieser bisher von einer Ausbildungsperson zugleich auszuübenden Funktion führt dazu, dass sich Offenheit und Vertrauen als notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beratung nicht oder nur schwer entwickeln können (vgl. Schlee, S. 20).“

Pühl (2000) verweist darauf, dass in der Lehrerbildung der subjektive Faktor Mensch weitgehend ausgeblendet wird. Dies betrifft sowohl die psychische Entwicklung der Schüler als auch die eigene psychische Entwicklung. Die Reflexion der eigenen persönlichen Anteile ist im Gegensatz zu anderen sozialen, psychologischen und pädagogischen Berufen nicht Inhalt der Lehrerbildung. Insofern fehlen Lehrern sowohl grundsätzliche Reflexionserfahrungen als auch Erfahrungen in der Reflexion ihrer eigenen Lerngeschichte in Schule und Hochschule.

In einem Interview (Maurer, 2004) diskutiert die Lehrerin und Psychologin Maria Trippammer weitere Ursachen für die Supervisionsabstinenz an Schulen:

- Supervision wird in erster Linie als eine Notintervention für überforderte bzw. hilflose Lehrer angesehen. Noch immer gilt: wer Beratung/Supervision braucht, ist bedürftig. Beratung schadet dem Ansehen und deshalb gehen viele Klienten (Schulleiter) heimlich ins Coaching,
- Es bestehen negative Vorerfahrungen bzw. Ängste wegen negativer Berichte über Supervision.
- Viele Anforderungen die von außen kommen, werden als Bedrohung erlebt und abgelehnt. Supervision gehört zu den wenigen von außen kommenden Anforderungen, welche Lehrer leicht abwehren können.
- Problematisch, weil Widerstand hervorrufend, ist die von oben angeordnete Supervision bei schwerwiegenden Problemen. Obwohl in solchen Situationen Supervision für Pädagogen sehr hilfreich wäre, wird diese aber als Bedrohung/Bestrafung angesehen und abgelehnt. Damit wird auch die weitere, nichtanlassbezogene Einführung von Supervision in Schulen behindert. Supervision müsse deshalb frühzeitig in die Lehrerbildung und in die Rolleneinstiegsphasen integriert werden, um die Vor-

teile reflexiver Beratung erlebbar zu machen, so dass diese später auch freiwillig in Anspruch genommen werden, fordert Tripammer.

Erbring (2007) betont, dass die Entscheidung für Supervision in einer Schule einen Kommunikationsprozess im Kollegium voraussetzt. Fehlende kommunikative Kompetenzen können aber dazu führen, dass sich für Supervision keine entsprechende Mehrheit bei den Pädagogen einer Schule findet und somit die Chance vermindert wird, Supervision oder andere relevante Beratungsformen zu etablieren.

Die präventive Funktion von Supervision zum Erhalt von Motivation, Leistungsfähigkeit und Gesundheit findet laut Erbring (ebenda) kaum Berücksichtigung. Ganz im Gegenteil dazu wird Supervision meines Erachtens häufig als eine intensive, tiefgreifende und psychisch anspruchsvolle Form der Beratung mit psychotherapeutischer Ausrichtung missverstanden, die allein die Bewältigung konfliktreicher schulischer Situationen zum Ziel hat. Die Arbeitsweise von Supervision und die Vielfalt supervisorischer Angebote bleibt auf Grund der therapeutischen Grundorientierung häufig verdeckt. Darüber hinaus entsprechen viele externe Supervisionsangebote nur im geringen Maße der Spezifik des schulischen Berufsfeldes. Allerdings scheint die Feldkompetenz des Supervisors gerade bei Lehrern eine große Rolle zu spielen.

Erbring sieht in der verpflichtenden Teilnahme einen richtigen Schritt zur Etablierung von Supervision als berufsbegleitenden Prozess, so wie es bei anderen Berufsgruppen (Psychologen, Sozialpädagogen) bereits üblich ist. Die Autorin betont ebenfalls die enorme Bedeutung, die Supervision bereits im Lehramtsstudium und der weiteren Lehrerausbildung für die Entwicklung eines supervisorischen Selbstverständnisses haben könnte. Dabei kritisiert sie nicht nur ein Fehlen von Supervision für Studierende sondern auch für Lehrkräfte/Dozenten in der Lehrerausbildung. Dem Bildungssystem insgesamt fehle Erfahrung und Selbstverständnis bezüglich der Bedeutung von Reflexion zur Professionalisierung in den pädagogischen Berufen.

Mögliche Gründe für eine mangelnde Etablierung von Supervision diskutiert auch Reitbauer (2008):

- Schulen tun sich mit externen Beratern schwer. Meines Erachtens sehen sich Pädagogen auf Grund der oft einseitig zu ihren Lasten geführten Diskussion um Schulqualität (z.B. in Folge von PISA) bedroht. Hierzu schreibt Palzkill (1995, S. 108): „Lehrer

fürchten nicht ganz zu Unrecht, von Schulfremden in ihrer beruflichen Selbstachtung nicht gestärkt, sondern noch weiter in Frage gestellt zu werden.“

- Supervision wird als Einmischung und/oder Kontrolle sowie als Anweisung und Bevormundung von außen missverstanden.
- Lehrer neigen zur Abwertung von Pädagogen, die Supervision in Anspruch nehmen.
- Allgemeine Vorurteile gegenüber Supervision, da sie als psychotherapienahe Beratungsform missverstanden wird.
- Schule ist tendenziell defizit- und weniger ressourcenorientiert ausgerichtet (siehe hierzu u.a. Martin & Leipold, 2006). Schwächen und Probleme zu verdecken ist eine bewährte Überlebensstrategie der Pädagogen in Schulen.

Denner (2000) diskutiert folgende Möglichkeiten für fehlende Supervision in Schulen:

- Befürchtung der Pädagogen vor zusätzlichen Belastungen und Anstrengungen als Folge supervisorischer Beratung,
- Furcht vor Veränderungen und den damit einhergehenden Verunsicherungen,
- Fehlende Anrechnung der Supervision auf die Arbeitszeit bei gleichzeitiger Eigenfinanzierung (Tendenz zur Distanzierung und Flucht von/aus Schule).

Zusammenfassend hier noch einmal in Stichpunkten die in der Literatur gefundenen Hauptursachen für die geringe Bereitschaft für Supervision an Schulen:

- **Unzureichende Finanzierung** bei geringer Bereitschaft zur Eigenfinanzierung,
- Schulkultur generell gekennzeichnet durch **Bewertungslastigkeit und Defizitorientierung** (Schwächen und Probleme werden verdeckt statt thematisiert),
- **Ausblenden der Subjektivität** in der Lehrerbildung,
- **Fehlende bewertungsfreie Reflexionserfahrung** in der Berufssozialisation (vom Lehramtsstudium bis Schulalltag und Lehrerfortbildung),
- Supervision wird als **Notintervention** bei Handlungsunfähigkeit und Hilflosigkeit missverstanden (Supervision als Zeichen für Bedürftigkeit und fehlende Kompetenz),
- Supervision als angeordnete Interventionsmaßnahme bei schweren oder anhaltenden Konflikten wird als **Bestrafung** empfunden und zusätzliche **Belastungen** (durch Veränderungen und/oder Verunsicherungen) während oder als Folge der Beratung werden befürchtet,
- **Kommunikationsdefizite** verhindern die Implementierung von Supervision,

- **Falsche Vorstellungen** und **fehlendes Wissen** über Supervision (z.B. als Therapie oder Methode zur schnellen Lösung akuter Probleme),
- **Fehlende Feldkompetenz externer Supervisoren** und damit einhergehende Furcht vor Abwertung und Infragestellung des Lehrers.

4 Expertenbefragung zur Supervision an Schulen

Um aktuelle Voraussetzungen und Bedingungen für eine erfolgreiche Einführung von Supervision speziell an den Schulen in Thüringen zu erfassen, wurden Expertenbefragungen mit drei Supervisorinnen durchgeführt, welche langjährige Erfahrungen in der Implementierung und Durchführung von schulischer Supervision und Coaching besitzen. Unter folgenden inhaltlichen Schwerpunkten wurden die Befragungen geführt: Erkennen des Supervisionsbedarfs durch die Schule, von der Erkenntnis des Beratungsbedarfs zur Handlung/Anfrage, von der Einzel(-fall)beratung zum Beratungsprozess, Supervision als regelmäßige Reflexion beruflichen Handelns (Prävention), weitere Faktoren für das Ge- und Misslingen von Supervision an Schulen. Bei der Konstruktion der Interviewfragen habe ich mich von folgenden Annahmen leiten lassen:

1. Die erfolgreiche Implementierung von Supervision an Schulen hängt zunächst davon ab, ob die in Schulen handelnden Pädagogen auf Grund aktueller Konflikte/ Probleme oder sonstiger Erfahrungen einen Bedarf an reflexiver Beratung erkennen oder andere Formen der Beratung, Intervention bzw. Problemlösung bevorzugen.
2. Aus eigener Erfahrung habe ich festgestellt, dass das Erkennen eines Bedarfs an Supervision und/oder Coaching durch das an den Schulen tätige pädagogische Personal allein noch nicht dazu führt, dass diese Beratungsformen auch wirklich durch den Einzelnen oder die Schule aufgegriffen und genutzt werden. Viele der vorangestellten Annahmen könnten dabei eine Rolle spielen (z.B. Abwehr auf Grund von Bewertungsbefürchtungen, Gefühl der Offenlegung des eigenen Versagens durch Defizitorientierung an Schulen, Beratung als weitere Form der Belastung bzw. Angst vor Belastungserhöhung in Folge von Beratung, finanzielle Mitbeteiligung). Bewusst habe ich nicht nach den Hinderungsgründen gefragt, sondern nach den Gründen, die trotzdem dazu geführt haben, dass eine Supervision zustande gekommen ist.

3. Welche Faktoren dazu geführt haben, dass Kollegien bzw. einzelne Pädagogen bereit waren, Supervision über eine Erst- bzw. einmalige Beratung hinaus in einen Beratungsprozess zu überführen, war Gegenstand der dritten Frage. Auf Grund der Abschirmungstendenz gegenüber schulischen Anforderungen außerhalb des Unterrichts (Schutz durch Dienst nach Vorschrift) ist meines Erachtens das singuläre, problemorientierte Bearbeiten von Einzelanliegen wahrscheinlich. Ein Beratungsprozess über mehrere Sitzungen wird eher als Belastung empfunden und vermieden. Zudem steigt die ‚Gefahr‘, dass man intensiver mit den eigenen Problemen in der Schule konfrontiert und hinter das Einzelkämpferdasein mit seiner scheinbaren Schutzfunktion geschaut und diese in Frage gestellt wird.
4. Im Zusammenhang mit der dritten Frage stellt sich auch die Frage, was dazu führt, dass Einzelne oder Kollegien den Wert von Supervision und Coaching in seiner präventiven Funktion sehen und diese auch ohne akute Problemlagen in Schule und Unterricht als Regelangebot einfordern und nutzen. Die Nutzung von reflexiver Beratung als notwendige psychohygienische aber auch die berufliche Handlungskompetenz erhaltende und erweiternde Maßnahme ist in vielen sozialen Berufsfeldern zu einer Selbstverständlichkeit geworden und wird als notwendiges Mittel zur Professionalisierung gezielt eingesetzt. Im schulischen Arbeitsbereich ist diese Form von Supervision und Coaching kaum anzutreffen, wobei gerade hier ein besonders hoher Professionalisierungsbedarf besteht. Die Reflexion der eigenen beruflichen Rollen und der Handlungen bzw. Handlungsspielräume im Beruf scheint eine völlig untergeordnete Rolle zu spielen. Statt dessen wird sich insbesondere in regelmäßig abzuleistenden Fortbildungen auf den Erwerb von didaktischem oder pädagogischem Wissen konzentriert. Der Prozess der Überführung in wirksames Handlungswissen und Handlungskompetenz durch entsprechende Reflexionen wird dabei vernachlässigt.
- 5./6. In einer zusätzlichen fünften und sechsten Frage wurde nach weiteren Ursachen für die erfolgreiche bzw. erfolglose Implementierung von Supervision an Schulen gefragt. Ziel war es dabei, weitere Erfahrungen der befragten Supervisorinnen zu erfassen.

Die Fragen wurden in einem Fall (Interview 1) in Interviewform direkt gestellt, die Antworten während des Interviews stichwortartig notiert und danach niedergeschrieben. Der so befragten Supervisorin wurde anschließend die Niederschrift zugesandt und sie

hatte die Gelegenheit zur Korrektur und weiteren Ergänzungen, welche sie auch in Anspruch genommen hat. In zwei Fällen (Interviews 2 und 3) habe ich die Fragen an die Expertinnen per Mail versandt. Diese waren bereit, schriftlich die Fragen zu beantworten und mir die entsprechenden Antworten zurück zu senden.

5 Auswertung der Expertenbefragungen

Im Folgenden werden die Antworten der befragten Supervisorinnen zusammengefasst und systematisiert für die jeweiligen Fragen dargestellt. Mehrfachnennung einzelner Aussagen bzw. Argumente sind entsprechend kenntlich gemacht (die Einzelinterviews sind im Anhang nachlesbar).

Frage 1: Bedarfserkennung durch Schule

Was führt dazu, dass ein Supervisionsbedarf an der Schule erkannt wird?

Expertenaussagen	Nennungen
– Anstoß/Anregung von innen z.B. durch Schulleitung, einzelne Lehrer, Beratungslehrer	3
– Anstoß/Anregung von außen z.B. durch Eltern, Schulaufsicht, Berater (z.B. supervisorisch arbeitender Schulpsychologe)	3
– Gesundheitsbedrohung bzw. Erkrankung, Burnout	2
– Pädagogen mit schlechter Erfahrung in der Schule (Rückzug in die schulexterne Supervision)	1
– Akute Konflikte und Krisen + Ohnmacht und Hilflosigkeit	1
– Wissen bzgl. Supervision als berufsbezogene Beratung aus Fortbildungen und Studien	1

Frage 2: Bedarfsartikulation/-anmeldung

Welche Faktoren führen dazu, dass Schulen Supervision anfragen (den Bedarf an Supervision durch Bedarfsanmeldung artikulieren)?

Expertenaussagen	Nennungen
– Hoher Leidensdruck (Krisen, konflikthaltige Interaktionen, Veränderungen ohne externe Unterstützung und entsprechende Bedingungen)	2
– Interessen auf Seiten von Teilgruppen in Schule (meinungsbildende Gruppen oder Gruppen auf niederer Hierarchieebene)	2
– Schulleitung muss wollen und handeln	1
– Schulkultur (fehleroffen, reflexionsfreundlich)	1
– Gesicherte Finanzierung ohne Eigenanteil	1
– Supervisionserfahrung in anderem Kontext (z.B. Fortbildung)	1
– Vorhandene Hoffnung auf Veränderung durch Beratung (vs. „exklusive Form der Jammerkultur“)	1

Frage 3: Vom Einzeltermin zum Beratungsprozess

Was führt dazu, dass aus einer singulären Supervision ein Beratungsprozess wird?

Expertenaussagen	Nennungen
– wenn Beratung hilfreich war (Erfolg des Supervisors, d.h. positive Erfahrungen mit diesem Beratungsformat, Entlastung nach Krisen)	3
– Offensichtlicher Nutzen von Supervision für beruflichen Alltag (Integration in den Alltag: Kompetenzerweiterung, Entlastung)	2
– Schulleitung stößt an, lässt Supervision nicht nebenbei laufen	1
– Rolle des Supervisors (Kompetenz, schafft Vertrauen, zeigt Verständnis, wertschätzend, Bewertungsfreiheit, Themenbezug)	1

Frage 4: Supervision als Regelangebot/Prävention

Was führt dazu, dass Supervision ohne unmittelbare bzw. aktuelle Anlässe (Konflikte/Probleme) eingefordert und durchgeführt wird (Supervision als präventive Maßnahme/Regelangebot)?

Expertenaussagen	Nennungen
------------------	-----------

- | | |
|--|---|
| - Lehrerausbildung im Studium und Referendariat sehr wichtig
(Nutzen reflexiver Beratung erleben sowohl bezüglich eigener
Situation im Studium (Lebenssituation) als auch System Schule) | 1 |
| - Wenn Geld dafür vorhanden ist | 1 |
| - Wenn durch Teilnahme an Supervision die Möglichkeit besteht,
weniger zu unterrichten (Abminderungsstunden) | 1 |
| - Wenn Schulleitung das so will | 1 |
| - Wenn genügend Supervisoren zu Verfügung stehen | 1 |

Eine Expertin sagt aus, dass eine Supervisionsanfrage, welche sich nicht auf ein konkretes Thema bzw. Problem bezog, in ihrer Praxis bisher noch nicht gestellt wurde.

Fragen 5/6: Weitere Faktoren

Was sind nach Ihrer Meinung weitere Faktoren für die erfolgreichen Einführung und dauerhafte Durchführung von Supervision an Schulen?

Was sind weitere Ursachen für nicht zustande gekommene Supervisionen trotz Bedarf und Anfrage? Was behindert bzw. verhindert die erfolgreiche Einführung von Supervisionen?

Expertenaussagen

Nennungen

positiv:

- | | |
|---|---|
| - Schulleitung | 1 |
| - Positive Erfahrung von Schulleitung und Lehrern mit Supervision
außerhalb von Schule | 1 |
| - Lehrer und Führungskräfte aus anderen Arbeitsbereichen (z.B.
Quereinsteiger) mit positiven Supervisionserfahrungen | 1 |
| - Einfluss schulischer Berater, die Supervisionsbedarf erkennen und
benennen, auch wenn sie selbst keine Supervision anbieten können | 1 |
| - Geduld aller | 1 |
| - Hoffnung auf schnelle Problemlösung (Supervision als Wunder-
mittel) | 1 |
| - Supervision verbindlich machen (als Qualitätsstandard) | 1 |

negativ:

– Schulbehörde will keine Supervision (Macht- u. Kontrollverlust)	2
– Fehlende Bereitschaft der Lehrer zur Eigenfinanzierung, zu geringe Honorare für externe Supervisoren	2
– Schulkultur verhindert Akzeptanz von Supervision (lösungsorientiertes System Schule basiert auf Bewertung und Druck und nicht auf bewertungsfreier Reflexion)	2
– Überforderte Schule ohne Zeit/Blick auf externe Unterstützung/Beratung	1
– Kommunikationsprobleme im Kollegium (Erwartungen, Ziele, Mittel unklar bzw. unterschiedlich)	1
– Supervision als zusätzliche Belastung befürchtet/empfunden	1
– Fehlendes Wissen der Lehrer	1
– Schulleitung (Schule funktioniert auch ohne Supervision)	1

Zusammenfassung der Expertenbefragung:

Gefragt wurde nach Faktoren, die eine erfolgreiche, unter Umständen dauerhafte Implementierung von Supervision an Schulen bewirken. Zusammenfassend kann festgehalten werden:

- Die **besondere Rolle der Schulleitung** zeigt sich auf allen Ebenen der Befragung. Die Schulleitung hat beginnend bei der Bedarfserkennung bis hin zur Implementierung von Supervision als Regelangebot eine entscheidende Bedeutung.
- Das **Wissen** der Pädagogen über die Beratungsform Supervision und **eigene Erfahrungen** mit Supervision werden in fünf der sechs Fragen als wesentlich benannt. Eng damit verbunden ist die von einer Expertin betonte Bedeutung der Lehrerausbildung. Dass Supervision als zusätzliche Belastung und/oder Bestrafung angesehen wird (vor allem von überforderten, bereits hoch belasteten Pädagogen), wurde ebenfalls benannt. Dies ist meines Erachtens eine Folge fehlenden Wissens und Erfahrung aber auch Folge der Schulkultur.
- Unmittelbare **Probleme, Krisen, Konflikte** sowie **Gesundheitsbedrohung, psychische Erschöpfung und Leidensdruck** der Pädagogen sind weitere, oft angesprochene Faktoren für das Zustandekommen von Supervision (in vier von sechs Fragen). Die Hoffnung von Lehrern auf eine schnelle Problemlösung (Wundermittel Supervision) muss in diesem Kontext gesehen werden.
- Den **Beratern an Schulen** selbst (Supervisor oder andere Berater wie z.B. Schulpsychologen) wird eine wichtige Rolle eingeräumt (positive/notwendige Eigenschaften:

Kompetenz, Vertrauen, Verständnis, Wertschätzung, Bewertungsfreiheit). Dies betrifft sowohl den Anstoß/Anregung zur Supervision als auch den Erfolg, mit welchem an Schulen bisher beraten wurde. Hilfreiche Beratung bzw. offensichtlicher Nutzen von Supervision für den schulischen Alltag tragen dazu bei, dass Einzelsitzungen in einen Beratungsprozess überführt werden.

- Die **Rolle der Schulaufsicht** wird als ein Faktor dafür benannt, dass ein Supervisionsbedarf in Schulen erkannt wird. Andererseits sind zwei Expertinnen der Meinung, dass die Schulaufsichtsbehörde Supervision blockiert (Grund: befürchteter Macht- und Kontrollverlust).
- Übereinstimmend wird die Meinung geäußert, dass die an Schulen vorherrschende **Schulkultur** die Akzeptanz und Einführung von Supervision verhindert. Schule beruhe auf Bewertung und Druck, in der bewertungsfreie Reflexion nahezu keine Rolle spielt. Voraussetzung für eine Öffnung für Supervision sei aber eine fehleroffene (den Schwächen zugewandte), reflexionsfreundliche Schulkultur.
- Die **Finanzierungsfrage** hat nach Ansicht der Expertinnen sowohl bei der Bedarfsanmeldung als auch bei der Einführung von Supervision als Regelangebot eine wichtige Bedeutung. Zweimal wurde die fehlende Bereitschaft der Lehrer zur Eigenfinanzierung von Supervision als Hinderungsgrund genannt.
- **Kommunikationsprobleme in den Kollegien** (hinsichtlich Erwartungen, Ziele und Mittel) sind nach Meinung einer befragten Supervisorin ebenfalls ein supervisionsverhindernder Faktor. In Zusammenhang damit sehe ich das zweimal genannte Problem der Teilgruppenbildung und das Einfordern von Supervision durch einzelne Gruppierungen in Schulen.
- Eine Supervisorin sieht in der **verbindlichen Einführung** von Supervision an Schulen einen Faktor für deren erfolgreiche und dauerhafte Implementierung.

6 Schlussfolgerungen für die Einführung von Supervision in Schulen und die supervisorische Tätigkeit als Schulpsychologe

Supervision und Coaching für Führungskräfte haben für die Implementierung von Supervision an Schulen, so zeigt die Expertinnenbefragung deutlich, eine entscheidende Bedeutung. Sowohl bei der Qualifikation zur Führungskraft, als auch in der Phase des Hineinwachsens in die neue Führungsrolle sollte reflexive Beratung in Form von Coaching und Supervision zum Regelangebot gehören. Darüber hinaus müssen auch für die ‚gestandenen‘ Führungskräften im Schulsystem regelmäßige Beratungsangebote in Form von Einzel- oder Gruppencoaching geschaffen werden. Erst wenn Schulleiter Supervision kennen und als wirkungsvolles Instrument zur Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen und Belastungen schätzen, werden sie die Verantwortung für deren Einführung im Kollegium übernehmen. In der berufsbegleitenden Ausbildung von Führungskräften im Schulsystem Thüringens sind dafür die entsprechenden konzeptionellen Voraussetzungen geschaffen worden. Momentan scheint es allerdings an entsprechenden Angeboten außerhalb der Seminare in der Führungskräfteausbildung zu mangeln, da bisher zu wenige Schulpsychologen als Supervisor/Coach zur Verfügung stehen. Fehlende interne Angebote führen dazu, dass trotz hohen Coachingbedarfs Schulleiter von entsprechenden Anfragen absehen.

Das unmittelbare Werben für Supervision an Schulen wird auch weiterhin nur mäßig erfolgreich sein. Diese Distanzierung ist Resultat einer Lerngeschichte sowie Ausdruck der an vielen Schulen vorherrschenden, reflexionsvermeidenden Schulkultur. Reflexive Beratung ist auch auf Grund der **Problem- und Defizitorientiertheit** von Schulen oft nur im Zusammenhang mit konkreten Frage- und Problemstellungen (z.B. im Zusammenhang mit einer thematischen Fortbildung oder im Resultat der Bewältigung eines konkreten Konflikts bzw. Problems) implementierbar. Dadurch entsteht aber ein hoher Erwartungs- und Erfolgsdruck auf den Berater, wobei der Erfolg von Beratung an Schulen nicht unabhängig ist von den Bedingungen, in denen sich die Organisation Schule bewegt. Sowohl für den Berater selbst als auch für die Klienten ist dabei die Frage der Erfolgsdefinition von wesentlicher Bedeutung. Zu klären gelten also immer wieder die Fragen, unter welchen Bedingungen und in Bezug auf welche Ziele die reflexive Beratung hilfreich sein kann.

Ein langfristiges Umdenken bezüglich des Nutzens von Supervision und Coaching für Schulen bedarf des **Umdenkens in den Schulbehörden**. Beratung wird hier häufig als eine mehr oder weniger direkte Form der Beeinflussung im Rahmen von Maßnahmen zur Sicherung oder Wiederherstellung von Schul- und Unterrichtsqualität verstanden. Dadurch wird der Widerstand von Schulen berechtigterweise verschärft. Der Supervisor, insbesondere dann, wenn er als Angestellter/Beamter selbst Teil der Schulbehörde ist, verliert seine neutrale Position als wesentliche Grundvoraussetzung für hilfreiche Beratungsprozesse in Supervision und Coaching. In so fern bedarf es einer andauernden Klärung der Rolle des supervidierenden Schulpsychologen innerhalb des Systems Schule sowohl gegenüber den Schulbehörden als auch den Schulen.

Dennoch sieht auch Erbring (2007, S.37) in den Schulämtern einen „strategisch gut geeigneten Ansatzpunkt für die Verbreitung von Supervision als Fortbildung für Lehrpersonen“. Dabei solle insbesondere durch die finanzielle Unterstützung und das Angebot von Supervision in Fortbildungskatalogen zur Teilnahme angeregt werden. Meines Erachtens müssen Schultartreferenten und Berater an Schulämtern zunächst selbst über das Beratungsformat Supervision informiert werden und den Wert dieser Beratungsform für sich und für Schulen erkennen (evtl. auch durch eigene Teilnahme an Supervision). Bei genauer Rollenklärung könnten diese dann selbst als Vermittler von Supervision für die in ihren Verantwortungsbereich befindlichen Schulen fungieren. Dies kann, wie bereits oben thematisiert, als direktes Unterstützungsangebot oder indirekt im Rahmen einer thematischen Fortbildung (z.B. Lehrergesundheits, Umgang mit schwierigen Schülern) aber auch im Zusammenhang mit aktuellen Schulentwicklungsprozessen oder bei der Bewältigung von Problemlagen innerhalb von Schulen erfolgen.

In der **Sensibilisierung der Schulberater** für Supervision (gesamtes Unterstützungssystem, auch Schulpsychologen) sehe ich eine weitere, notwendigerweise zu schaffende Voraussetzung. Trotz des seit Mitte der 1970er Jahre eingeleiteten grundlegenden Wandels der Schulpsychologie von auf den einzelnen Schüler fokussierter zu lehrer- und systemzentrierter Beratung und Unterstützung, steht bis heute die schülerbezogene Einzelfallberatung häufig im Mittelpunkt der Beratungstätigkeit von Schulpsychologen. Dabei hat der Psychologe oft die Rolle des Beraters in besonders schwierigen Einzelfällen, welche auf die Schüler im System Schule-Elternhaus-Jugendhilfe fokussieren. Damit wird allerdings der Forderung von Schule nach (schnellen) externen Lösungen Rechnung getragen. Primär an externen Problemlösungen orientiertes Herangehen ent-

spricht der an Schulen vorherrschenden Schulkultur der Problem- und Defizitorientierung. Folglich ist den bevorzugt schülerzentriert arbeitenden Schulberatern das reflektierend-entschleunigende Vorgehen von Supervision genau so fremd wie den Pädagogen an den Schulen selbst. Symptomatisch ist dabei meine Beobachtung, dass vor den Beratungszimmern von Schulpsychologen vor allem Schüler (und deren Eltern) aber kaum Lehrer sitzen. Dem Anliegen von Supervision widerspricht dieses einseitig schüler-, defizit- und extern-lösungsorientierte Herangehen, nimmt es doch die Pädagogen viel zu oft aus dem unmittelbaren Fokus.

Supervision an Schule muss bekannt, gewollt und organisiert sein. Dies betrifft einerseits die **Aufklärung über diese Beratungsform** insbesondere bzgl. ihrer Ziele, Methoden und Chancen. Andererseits muss Supervision **frühzeitig erfahr- und erlebbar** gemacht werden. Aus eigenen Erfahrungen heraus sollte der Wert von Supervision als Mittel zur besseren Bewältigung von Problemlagen und vor allem als hilfreiche Reflexion des Berufsalltags zum Erhalt und zur Verbesserung der Arbeitsfähigkeit (auch in Bezug auf den Erhalt der Gesundheit und Arbeitszufriedenheit) erkannt werden. Insofern haben Supervisions- und Coachingangebote innerhalb der Lehrerbildung (insbesondere im Vorbereitungsdienst/Referendariat) besonders große Bedeutung und sollten weiter ausgebaut werden. In der unmittelbaren Phase der Vorbereitung und Konfrontation mit ihrem gewählten Beruf können Referendare Supervision als ein hilfreiches und entlastendes Beratungsformat kennen und schätzen lernen. Solange dies noch nicht verpflichtender Teil in ihrer Ausbildung ist, müssen entsprechende entgeltfreie Angebote durch systeminterne Supervisoren in ausreichendem Umfang (also auch als Beratungsprozesse) angeboten werden. Bisher sind die äußeren Bedingungen hierfür günstig, da sich Studienseminare und Schulämter oft auch in räumlicher Nähe befinden. Darüber hinaus ist aber auch bereits beginnend mit der ersten Phase der Lehrerbildung an den Universitäten die **fehlende Subjektivität** in der Ausbildung zu überwinden. Die eigene Lern- und Schulgeschichte und die sich sowohl daraus als auch im Verlauf des Studiums und der Berufsausübung entwickelten Einstellungen bzw. Glaubenssätze müssen durch geeignete Reflexion Ausbildungs- und Fortbildungsthemen von Lehrern werden. Hier kann Supervision einen unterstützenden Beitrag leisten.

Die Beachtung des Spannungsfelds von **interner Supervision** verbunden mit hoher Feldkompetenz bzw. deren Zuschreibung durch den Lehrer und der Supervision not-

wendigen Neutralität und Distanz ist im Bereich der Schulpsychologie besonders relevant. Die Psychologen im schulpsychologischen Dienst der Staatlichen Schulämter in Thüringen sind Teil der staatlichen (unteren) Schulbehörden. Zwar sind Qualitätssicherung (Schulaufsicht) und Qualitätsentwicklung (Schulberatung) noch getrennte Arbeitsbereiche in den Schulämtern, dennoch existiert sowohl eine räumliche als auch inhaltliche Nähe. Zudem ist eine gesetzliche Aufgabe der Schulpsychologie die Beratung und Unterstützung der Schulämter und somit auch der Referenten in der Schulaufsicht. Im Zuge der Zusammenlegung von Schulämtern in Thüringen wird in Zukunft eine Zusammenführung der Schulaufsicht und Schulberatung vollzogen, was die Problemlage weiter verschärft.

Supervisorisch arbeitende Schulpsychologen werden auf Grund ihrer Feldkompetenz (Wissen um die schwierigen Bedingungen und Belastungen des Lehrerberufs) von Pädagogen eher akzeptiert. Befürchtungen von Abwertungen, wie sie bei externen Beratern auftreten können, sind geringer ausgeprägt. Andererseits braucht es die schon erwähnte permanente Rollenklärung gegenüber den Schulämtern und den Schulen. Hier reicht allein der Verweis auf die gesetzlich bestehende Schweigepflicht nicht aus. Auch gegenüber sich selbst in seinen Rollen als Supervisor und Mitarbeiter einer Schulbehörde (aber auch in weiteren Rollen z.B. als Elternteil oder als Lehrkraft für Pädagogen) besteht Bedarf an Rollenklärung und –sicherheit. Schulinterne Supervisoren (Schulpsychologen, Lehrer) haben auf Grund schwieriger, teilweise widersprüchlicher Rollenkonstellationen und –erwartungen somit selbst einen hohen Reflexionsbedarf. Diesem sollte das Schulsystem durch entsprechende externe Supervisionsangebote für schulische Supervisoren Rechnung tragen.

Zu der Frage, ob Supervision für alle Lehrer **verbindlich als Regelangebot** eingeführt werden soll, findet man unterschiedliche Ansichten. Einerseits wird für die Verbindlichmachung von Supervision plädiert, da damit ein wichtiger Schritt zur Sicherung von Qualitätsstandards im Lehrerberuf vollzogen wird (wie bei Sozialarbeitern, Ärzten, Therapeuten längst üblich). Andererseits besteht die Gefahr, dass sich damit die bereits dargestellten Widerstände und Befürchtungen gegen Supervision verstärken. Meines Erachtens ist von einer verbindliche Einführung solange abzusehen, wie die berechtigten Gründe für Widerstand grundsätzlich bestehen (z.B. fehlende bewertungsfreie Reflexion in der Lehrerbildung, unzureichendes und falsches Wissen über Supervision, Finanzierung, defizitorientierte Schulkultur).

Die Frage, ob und in wie weit Lehrer und Schulleiter bei der **Finanzierung von Supervision** zu beteiligen sind, kann ebenfalls nicht eindeutig beantwortet werden. Einerseits ist die Teilnahme an Supervision und deren Eigenfinanzierung in einigen Berufszweigen notwendige Voraussetzung für die Berufsausübung (Supervisoren, niedergelassene Psychotherapeuten). Andererseits wird in Berufen, die denen des Lehrers in seinen Anforderungen und Belastungen durchaus vergleichbar sind (u.a. Sozialarbeiter, Erzieher), Supervision als verpflichtendes Regelangebot vom Arbeitgeber häufig finanziell getragen. Da die Eigenfinanzierung von Supervision bei Lehrern laut Literatur und Expertenmeinung ein nicht unbedeutender Hinderungsgrund für das Zustandekommen von Supervision zu sein scheint, sollte diese an Schulen entgeltfrei angeboten werden. Dies trifft insbesondere bei Supervisionen zu, die als verpflichtende Regelangebote eingeführt werden sollen. Natürlich müssen dann in ausreichendem Umfang interne Supervisoren zur Verfügung stehen oder externe Supervisoren gewonnen (d.h. angemessen honoriert) werden.

Die an vielen Schulen vorherrschende **Schulkultur** mit der Orientierung auf Bewertung, Defizite sowie Hoffnung auf externen Problemlösungen und Problemminimierung durch Verbesserung der Rahmenbedingungen kann nur langfristig und durch grundlegende Veränderungen im Schulsystem sowie in der Lehrerbildung überwunden werden. Bis dahin bleiben Widerstände gegen eine Einführung von Supervision, insbesondere als Regelsupervision, wahrscheinlich. Hier ist die von einer Expertin angesprochene Geduld auf allen Seiten gefordert. Eigene positive Erfahrungen in Schulen zeigen mir, dass Supervision hilfreich ist und zu deutlichen Entlastungen für einzelne Pädagogen und Kollegien führen kann (z.B. Erhalt der psychischen Gesundheit). Vielleicht sind es ja gerade die hilfreichen Prozesse in einigen wenigen Schulen, die dazu führen, dass Supervision auch an anderen Schulen Bekanntheit erlangt bzw. eingefordert wird und dies nach und nach auch solche Lehrer in Betracht ziehen, welche Supervision heute noch als Bedrohung ansehen, abwerten und vermeiden.

7 Literatur

- Belardi, N. (2002): Was kann Supervision für den Kindergarten und die Schule leisten? In: Wir – Kindergarten in Südtirol. Mitteilungsblatt des Kindergarteninspektorats am Deutschen Schulamt und des Pädagogischen Instituts. Nr. 1/2001-2002, 10. Jg., S., 29-33.
- Bendjus, I., Klaeger, U.-B., Niemann, G. (2006): Supervision und Coaching – schulpsychologische Beratungsangebote für die Schule. Landesportal Sachsen-Anhalt, <http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/na-supervision.pdf>, verfügbar am 12.10.2011.
- Brandl, R. (2000): Schulentwicklung - ein kritischer Blick auf ein aktuelles Phänomen. In: Organisationsberatung Supervision Clinical Management, Heft 3/00. 7. Jg., S. 261 – 268.
- Busch, R. (2010): Die Sorge um die Lehrergesundheit – nur ein Feigenblatt für die Schulpolitik? In: B & E. Das bildungspolitische Magazin des VBE-Bundesverbandes. 4/2010. S. 9.
- Denner, L. (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen; eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DGSv (2011): Arbeitsbereich „Supervision und Schule“ 2003 – 2010. <http://www.dgsv.de/2011/01/arbeitsbereich-supervision-und-schule-2003-2010-2/>, verfügbar am 06.11.2011.
- DGSv (2010): Supervision – wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule.
- Erbring, S. (2007): Supervision und Lehrer(fort)bildung. In: Kostrzewa, F. (Hg.): Lehrerbildung im Diskurs. Band 4. Tagungsband der Konferenz „Supervision in Universität, Referendariat und Schule“. S. 28 – 38. <http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/08/dokumentation-schulkonferenz-2007.pdf>, verfügbar am 06.11.2011.
- Hausinger, B. (2008): Der Nutzen von Supervision. Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten. DGSv. Kassel: university press.
- Martin, K., Leipold, R. (2006): Supervision und Schulpsychologie – Interne Supervisor/innen als Träger eines wertegeleiteten Konzepts für Schulentwicklung. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, 4, 29 – 35.
- Maurer, P. (2004): Supervision und Coaching in den Schulen Österreichs und was sie zur Bewältigung der (neuen) Schulleitungsaufgaben beitragen könn(t)en. Diplomarbeit. <http://www.petermaurer.at/mehrInfo.html>, verfügbar am 05.11.2011.
- Müller, H. (2007): Schulpraxisreflexion ohne Bewertungsdruck. Ein neuer Weg in der Lehrer(aus)bildung. In: Kostrzewa, F. (Hg.): Lehrerbildung im Diskurs. Band 4. Tagungsband der Konferenz „Supervision in Universität, Referendariat und Schule“. S. 46 – 55. <http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/08/dokumentation-schulkonferenz-2007.pdf>, verfügbar am 06.11.2011.
- Neuberger, O. (2002): Führen und Führen lassen. Stuttgart: UTB.
- Palzkill, B. (1995): Supervision und Schule – Schwierigkeiten einer Annäherung. In: Organisationsberatung Supervision Clinical Management, Heft 2/95. 2. Jg., S. 107 – 121.

- Pühl, H. (2000): Supervision im System Schule – Schwierigkeiten einer Annäherung. In: Pühl, H. (Hg.): Handbuch der Supervision. Berlin: Verlag Volker Spiess.
- Reitbauer, H. (2008): Zur Bedeutung der Supervision für die pädagogische Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Eine Analyse von vorhandenen Untersuchungen. Diplomarbeit. <http://213.168.113.48/pdf/Reitbauer.pdf>, verfügbar am 05.11.2011.
- Scala, K.; Grossmann, R. (2002): Supervision in Organisationen. Veränderungen bewältigen – Qualität sichern – Entwicklung fördern. Weinheim/München: Juventa.
- Schreyögg, A. (2000): Coaching für die Schulentwicklung <http://www.schreyoegg.de/content/view/23/33/>, verfügbar am 12.10.2011.
- Schaarschmidt, U. (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2010): Denkanstöße. In: Bildungspolitisches Magazin des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE), 4/2010, S. 22/23.
- Stöckmann, U. (2010): Supervision in der Lehrerbildung als ein Instrument der Professionalisierung. Impulsreferat. Konferenz “Neue Lehr- und Lernkulturen: Kompetenzerweiterung durch Supervision und Coaching in der Lehrerbildung”, Hamburg 26./27. Mai 2010. http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/09/schulkonferenz_2010_vortrag_stoeckmann.pdf, verfügbar am 12.11.2011.

8 Anhang

Interview 1

1. Was führt dazu, dass ein Supervisionsbedarf an der Schule erkannt wird?

Negativ:

- Konflikte, Krisen
- Erlebte Ohnmacht und Hilflosigkeit
- BurnOut in Schule

Positiv:

- Reflexionsfähigkeit/analytische Fähigkeit von Schulleitung bzw. Führungskräften im Schulsystem
- Studien
- Fortbildungsveranstaltungen
- Eltern kennen diese Beratungsform und geben Tipps

2. Welche Faktoren führen dazu, dass Schulen Supervision anfragen (den Bedarf an Supervision durch Bedarfsanmeldung artikulieren)?

- Schulleitung muss Supervision wollen und Verantwortung übernehmen (z.B. Sicherstellung der Finanzierung)
- Differenziertheit im Kollegium (meinungsbildende Gruppen)
- Schulkultur
- Finanzierungsmöglichkeit aus Schuletat oder anderen Quellen
- Vorhandene Hoffnung bzw. Erwartung, dass sich durch Supervision etwas ändert (Lehrer sind häufig lösungsorientiert und nicht reflexionsorientiert, d.h. Möglichkeit/Erwartung einer Problemlösung (insbesondere externe Problemlösung durch Berater) muss noch vorhanden sein)

Oder negativ betrachtet:

Lehrer wollen zwar eine Erlösung aus ihrer Hilflosigkeit, haben aber nicht (mehr) die Hoffnung, dass es jemand von außen kann (weil sich der Alltag in Schule nicht ändert), geringe Orientierung auf Selbstheilungskräfte und eignes Tun, Feststellung: uns kann keiner helfen!
„Wir sind einmalig in unserem Elend.“ („Exklusive Form der Jammerkultur!!“)

3. Was führt dazu, dass aus einer singulären Supervision ein Beratungsprozess wird?

Supervisor:

- Vertrauen zum Supervisor
- Kompetenz des Supervisors (auch soziale Kompetenz)
- Wertschätzung des Systems
- Verstehen wollen
- Druck/Angst vor Bewertungen nehmen (Lehrer, die permanent/systembedingt bewerten, wollen nicht selbst bewertet werden)
- Lehrer reden selten über sich sondern über ein Thema, d.h. über ein Thema an die Lehrperson herankommen (Kommunikation über ein Thema muss ermöglicht werden)

Schule:

- Kann Supervision als Erfolg bewertet werden
 - Können Ergebnisse von Supervision in den Alltag integriert werden
 - Schulleitung hat wichtige Rolle: lässt Supervision nicht nebenbei laufen
- Manchmal ist einmaliges Jammern schon die Lösung (Feststellung: uns kann keiner helfen also brauchen wir keine mehrfachen Supervisionen bzw. Supervision als Prozess)

4. Was führt dazu, dass Supervision ohne unmittelbare bzw. aktuelle Anlässe (Konflikte/Probleme) eingefordert und durchgeführt wird (Supervision als präventive Maßnahme/Regelangebot)?

Veränderung in der Lehrerbildung:

- Aktive Erfahrung von Supervision (Reflexionserfahrung durch Reflexionsübung im Studium/Vorbereitungsdienst; Selbsterfahrung und Einsicht darüber, dass Supervision wichtig und nützlich für mich selbst ist).
- Permanente Reflexionserfahrung nicht nur bezüglich eigenem Leben/Tun, sondern auch regelmäßige Reflexion zum Thema Schule.

5. Was sind nach Ihrer Meinung weitere Faktoren für die erfolgreichen Einführung und dauerhafte Durchführung von Supervision an Schulen?

Gute Beratungstätigkeit anderer schulinterner Berater (Schulpsychologen) und externer Berater, die auf Bedarf reagieren und Supervision als Instrument benennen.

Erfahrungen von Schulleitern und Lehrern, die außerhalb von Schule gute Erfahrungen mit Beratung gemacht haben.

Führungskräfte und Lehrer (Quereinsteiger) die aus anderen Bereichen kommen (z.B. Wirtschaft) und keine Hemmungen haben, Beratung als positive Begleitung anzuerkennen.

Geduld aller!

6. Was sind weitere Ursachen für nicht zustande gekommene Supervisionen trotz Bedarf und Anfrage? Was behindert bzw. verhindert die erfolgreiche Einführung von Supervisionen?

Kein Engagement der Schulbehörden für Beratung.

Das leidige Finanzierungsproblem wird als Grund getragen, kein Verständnis für eigenen Finanzierungsanteil.

Zu viele Aktivitäten und Anforderungen in und an Schule, so dass Beratung gar nicht in den Fokus gerät.

Interview 2

1. Was führt dazu, dass ein Supervisionsbedarf an der Schule erkannt wird?

- von Einzelpersonen, die sich alleingelassen fühlen mit ihren Problemen an ihrer Schule, die sich nicht trauen, ihre Probleme anzusprechen, weil sie schon schlechte Erfahrungen damit gemacht haben („hab´dich nicht so“, „geht doch allen so!“, „das geht vorüber, eine Krise hat jeder mal!“ usw.)
- Einzelpersonen, die schon eigene Erfahrungen mit Burnout haben
- Beratungslehrer, die von ihrer Ausbildung her Supervision erfahren haben und sie für ihre Schule als nützlich ansehen
- Schulleiter, die sich nicht trauen zu leiten und die die anstehenden Problemlösungen von Supervision erhoffen
- von Mitarbeitern oder Führungskräften, die gute Erfahrungen mit S. gemacht haben

2. Welche Faktoren führen dazu, dass Schulen Supervision anfragen (den Bedarf an Supervision durch Bedarfsanmeldung artikulieren)?

- wenn es ausgewiesene Hierarchien (Gehalt, Stundenanzahl) an Schulen gibt, z.B. Sonderpädagogische Fachkräfte und Lehrer an Förderschulen; Horterzieher und Lehrer an Grundschulen; Grundschullehrer, Lehrer weiterführender Schulen an Gemeinschaftsschulen usw., die „unterlegenen“ Mitarbeiter fordern Supervision ein
- bei Schulzusammenlegungen, die ja in aller Regel von ihren Vorgesetzten im Stich gelassen werden (zwecks Verbesserung der Kommunikation und Kooperation)
- wenn von „oben“ viele Veränderungen eingefordert werden, auf die die Schulen nicht vorbereitet sind, bzw. sie nicht wissen wie es gehen kann bzw. die die Bedingungen dafür nicht haben, hier soll Supervision der Entlastung dienen, der „Gedankenordnung“, „zu einer neuen Sicht verhelfen“ usw.

3. Was führt dazu, dass aus einer singulären Supervision ein Beratungsprozess wird?

wenn man als Supervisor erfolgreich war und somit gute Erfahrungen entstanden sind

4. Was führt dazu, dass Supervision ohne unmittelbare bzw. aktuelle Anlässe (Konflikte/Probleme) eingefordert und durchgeführt wird (Supervision als präventive Maßnahme/Regelangebot)?

- Wenn Geld dafür im Haushaltsplan zur Verfügung steht und bis zum Jahresende ausgeschöpft sein muss.
- Wenn Stunden dafür zur Verfügung stehen, die vom Stundensoll abgezogen werden können,
- Wenn ein Schulleiter dies so vorsieht in seinem Jahresarbeitsplan.
- Wenn es genügend Supervisoren gibt, unter denen man auswählen kann.

5. Was sind nach Ihrer Meinung weitere Faktoren für die erfolgreiche Einführung und dauerhafte Durchführung von Supervision an Schulen?

Von Seiten der Kollegen (Lehrer, Erzieher):

Hoffnung, dass in eineinhalb Stunden alles geklärt ist (Hoffnung auf schnelle Problemlösung).

6. Was sind weitere Ursachen für nicht zustande gekommene Supervisionen trotz Bedarf und Anfrage? Was behindert bzw. verhindert die erfolgreiche Einführung von Supervisionen?

die Kollegen (Lehrer/Erzieher):

- „keine Zeit, kein Termin“,
- „lieber doch nicht, man weiß ja nie“,
- „ist eine zusätzliche Belastung“,
- darf kein Geld kosten.

die Schulleiter: warum sollen sie sich beraten lassen, wenn die Schule auch so funktioniert, sie kriegen ihr Gehalt auch ohne Supervision.

die Referenten an den Schulämtern: sie beraten lieber selber gern, haben bis heute nicht den Wert von Supervision erkannt, reden Schulleitern sogar aus, sich beraten zu lassen, werten sie in der Beurteilung sogar ab „der hat es nötig, einen Supervisor zu konsultieren, also ist er schwach“, sie sehen in Supervisoren eher Konkurrenten, die ja noch nicht mal wissen können, wie Schule funktioniert.

die Kultur: die Schulleiter, die jetzt noch die Stellen besetzen, sind überwiegend noch in der DDR ausgebildet, sie arbeiten lieber mit Bewertungen und Richtlinien als mit Reflexion und eigenen Anteilen an Führung

die finanzierende Stelle: Thillm bezahlt erst, wenn sich genügend Teilnehmer angemeldet haben, für externe Supervisoren nicht attraktiv (zu geringe Bezahlung)

die Supervisoren:

- zu weite Wege, ist beschwerlich hinzukommen,
- werden nicht angemessen vergütet,
- haben Angst vor Lehrern, übertragen ihre eigenen Befindlichkeiten auf ihr Klientel.

Interview 3

1. Was führt dazu, dass ein Supervisionsbedarf an der Schule erkannt wird?

- Oft wird nach Hilfe verlangt. Ob es Supervision ist, was sie brauchen, bleibt der Phantasie, Präferenz, Qualifikation, Zeitressource des Beraters überlassen.
- Ein qualifizierter Schulleiter oder Beratungslehrer schlägt Supervision vor und wirbt im Kollegium um Teilnehmer.
- Schulaufsicht weiß nicht weiter. Hat gehört, dass Supervision helfen soll und Psychologen das machen. Ist froh den Fall los zu werden und beauftragen den Kollegen mit SV.

2. Welche Faktoren führen dazu, dass Schulen Supervision anfragen (den Bedarf an Supervision durch Bedarfsanmeldung artikulieren)?

- Krisen,
- Kollegien mit hoch konflikthafter täglichen Interaktionen,
- Erfahrungen mit unserer Arbeitsweise (die der Supervisoren) die Kollegien im Kontext anderer Formate (etwas Weiterbildung...) oder auch in der konkreten Fallberatung, Supervision kennen gelernt haben und meinen „das bräuchten alle, oder wir alle öfter“.

3. Was führt dazu, dass aus einer singulären Supervision ein Beratungsprozess wird?

- Gute Erfahrung mit dem Beratungsformat oder dem Berater (nach dem Motto, was können sie denn noch so?)
- Mangel an Inhalten, Wunsch nach was anderem zum „Weiterkommen“,
- erste Entlastung durch Supervision nach Krisen und dem Wunsch gehört zu werden,
- Lockerung des starren Formates (regelmäßig, immer die selben Teilnehmer, ...)

4. Was führt dazu, dass Supervision ohne unmittelbare bzw. aktuelle Anlässe (Konflikte/Probleme) eingefordert und durchgeführt wird (Supervision als präventive Maßnahme/Regelangebot)?

Hab ich noch nicht erlebt (keine Erinnerung daran).

5. Was sind nach Ihrer Meinung weitere Faktoren für die erfolgreiche Einführung und dauerhafte Durchführung von Supervision an Schulen?

- Ansetzen an der Leitung,
- Verbindlichmachen als Qualitätsstandard.

6. Was sind weitere Ursachen für nicht zustande gekommene Supervisionen trotz Bedarf und Anfrage? Was behindert bzw. verhindert die erfolgreiche Einführung von Supervisionen?

- Fehlende Kommunikation auf gleicher Ebene,
- Fehlende Kultur/Anerkennung/Akzeptanz/Gelder im System